

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**



Filipa Manuela Sampaio Ribeiro

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SENDÁRIA HOMEM CRISTO JUNTO DA TURMA DO 11ºF NO ANO LETIVO DE
2011/2012**

**COIMBRA
2012**

FILIPA MANUELA SAMPAIO RIBEIRO

Nº 200802639

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

Relatório de ESTÁGIO apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em ensino da educação física dos ensinos básico e secundário.

Professora Orientadora: Dr. Elsa Silva

Professora Coorientadora: Dr. Olga Fonseca

COIMBRA

2012

Esta obra deve ser citada como: Ribeiro, F. (2012). *Relatório Final de Estágio*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

A nós...

AGRADECIMENTOS

Neste espaço pretendo prestar um agradecimento a todos os que contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Não posso deixar de referir a pessoa que amo e que me acompanhou nesta viagem, sobretudo porque me fez entrar nela. Ao Sérgio agradeço todos os momentos, todos os incentivos e acredito que esta foi uma prova séria à nossa relação porque de facto não é fácil termos desenvolvido este trabalho em simultâneo.

Aos meus pais porque sem eles nada seria possível, e embora distantes estão sempre presentes em todas as minhas ações porque sou parte deles e eles parte de mim.

Aos professores que de facto me ensinaram a ser melhor profissional, me corrigiram quando se mostrou necessário e me deram a mão quando estava no bom caminho. Deixo aqui um obrigada especial à professora Olga Fonseca que esteve presente em todos os momentos partilhando connosco os seus conhecimentos, o seu rigor e mostrando-se sempre disponível. Também à professora Elsa Silva pelos concelhos e pela orientação dada.

À Escola Secundária Homem Cristo, seus professores e Diretora por terem criado as condições necessárias para a realização deste estágio. Não posso deixar de referir que devo sobretudo o que sei à Escola Superior de Desporto de Rio Maior, focando a professora e orientadora de Licenciatura, professora Fátima Ramalho, por ser um exemplo de vida e ser uma fonte de inspiração para qualquer aluno, sendo uma profissional de excelência tal como eu gostaria de o ser.

Por último agradecer a mim própria por nunca ter desistido e por ter conseguido chegar a este momento final.

A todos muito obrigada!

**“Ensinar exige a convicção
de que a mudança é possível.”**
Paulo Freire, 2002

RESUMO

O estágio pedagógico surge como um momento fundamental enquanto processo de transição do aluno para professor, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro docente. Este relatório pretende assim ser uma reflexão e exposição de todo o processo de estágio pedagógico fazendo referência às nossas pretensões iniciais no que diz respeito às expectativas e plano de formação, à pesquisa realizada no sentido de conhecer a envolvência, às tarefas de ensino-aprendizagem fazendo referência ao planeamento, realização e avaliação, e à nossa atitude ético-profissional, focando a responsabilidade demonstrada perante o trabalho, a disponibilidade para participar ativamente na vida da escola e o trabalho desenvolvido com o núcleo de estágio. Pretende-se fazer também uma reflexão sobre a influência dos orientadores no nosso desempenho e de que forma isso desenvolveu em nós competências para lidarmos com as diversas situações que foram surgindo ao longo deste ano letivo. Neste relatório procura-se fazer uma abordagem aprofundada a um tema onde sentimos algumas dificuldades tentando descrever a pesquisa realizada e de que forma ela foi vantajosa para a nossa formação e para a evolução da turma. Por fim serão apresentadas as conclusões deste processo de formação fazendo referência ao seu contributo para a nossa evolução.

.

Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Educação Física.

ABSTRACT

The curricular internship comes about as a fundamental moment in the transition from student to teacher, combining important factors to take into account in the development of a future teacher. This report will be an exposition and a reflection upon the whole process of the curricular internship taking into account our initial ideas about expectations and training plan, research in order to know all of its involvement, the learning-teaching chores with reference to planning, execution and evaluation, and our professional ethics, focusing on the responsibility shown at work, the availability to actively participate in the school environment, and the work done through the internship nucleus. We also intend to reflect on the influence of counselors upon our performance and how this developed our ability to deal with different situations that happened throughout this school year.

In this report, we tried bring a deeper approach to a subject, which we found difficult to describe through our research, and in which ways it was beneficial to our training and to the development of our class. Finally, we will present our conclusions about this training process, taking special note of its contribution to our evolution as a teacher.

Keywords: *Assisted Classes. Physical Education.*

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
CAPITULO I - INTRODUÇÃO	12
CAPITULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	13
1. EXPECTATIVAS INICIAIS.....	13
2. PROJETO FORMATIVO.....	15
3. CONDIÇÕES LOCAIS E RELAÇÃO EDUCATIVA	18
CAPITULO III - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
1. PLANEAMENTO.....	21
1.1 PLANO ANUAL	22
1.2 UNIDADES DIDÁTICAS.....	24
1.3 PLANOS DE AULA	26
2. REALIZAÇÃO.....	28
2.1 INSTRUÇÃO	29
2.2 GESTÃO	30
2.3 CLIMA/DISCIPLINA	32
2.4 DECISÕES DE AJUSTAMENTO	33
3. AVALIAÇÃO	34
3.1 AVALIAÇÃO INICIAL	35

3.2	AVALIAÇÃO FORMATIVA	36
3.3	AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	38
4.	ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	39
5.	APRENDIZAGENS REALIZADAS	41
5.1	APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	43
6.	DIFICULDADES SENTIDAS E FORMAS DE RESOLUÇÃO.....	44
7.	QUESTÕES DILEMÁTICAS	46
8.	APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	47
8.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	47
8.2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	48
8.3	ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS	54
8.4	ALTERAÇÕES E/OU RESULTADOS OBTIDOS	55
8.5	ELEMENTOS DE PESQUISA AUTÓNOMA	56
	CAPITULO IV - CONCLUSÃO	58
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
	WEBGRAFIA.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Plano de Formação

Tabela 2 - Resultados do Estudo (Análise Quantitativa)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

TGFU – Teaching Games for Understanding

CAPITULO I - INTRODUÇÃO

Este relatório insere-se no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico integrada no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Este relatório pretende ser uma reflexão/exposição do estágio pedagógico desenvolvido no ano letivo de 2011/2012 na Escola Secundária Homem Cristo do Agrupamento de Escolas de Aveiro e tem como objetivo descrever a prática pedagógica, atividades desenvolvidas e relações estabelecidas no contexto escolar com particular referência à turma do 11º F.

Neste relatório será realizada uma reflexão desde o momento em que soubemos que iríamos realizar estágio fazendo referencia às expectativas iniciais, passando depois pela descrição de todo o trabalho realizado ao longo do estágio pedagógico na dimensão de ensino-aprendizagem (planeamento, realização e avaliação) e na dimensão ético-profissional. Posteriormente faremos uma reflexão onde serão abordados pontos relacionados com o ensino-aprendizagem, formação, ética-profissional e problemas que foram surgindo ao longo do estágio, fazendo uma abordagem mais aprofundada ao tema da especificidade e ludicidade na fase do aquecimento. Por fim apresentamos algumas conclusões advindas deste ano.

CAPITULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. EXPECTATIVAS INICIAIS

Após concluirmos a licenciatura em Desporto na variante de Condição Física e Saúde surgiu a vontade de continuarmos a nossa formação na área da Educação Física. Desde cedo percebemos que esta era a nossa vocação e é nesta área que queremos investir ao longo dos anos contando já com alguma experiência neste sentido. Como tal decidimos inscrever-nos no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Passado o primeiro e segundo semestre, verificamos que a etapa seguinte para a conclusão deste ciclo de estudos seria a realização de um estágio pedagógico supervisionado que nos permitiria a profissionalização na área.

Cresceram então as primeiras dúvidas, expectativas e desejos para esta nova etapa que surgia. As dúvidas prendiam-se sobretudo com a capacidade e disponibilidade que teríamos de demonstrar, uma vez que, trabalhávamos nas Atividades de Enriquecimento Curricular em Ílhavo com carga letiva de nove horas, no ginásio Gim Tónico em Aveiro com sete horas e em três Infantários com carga horária de quatro horas, perfazendo um total de vinte horas semanais. Com esta dúvida surgiu então o desejo de ficarmos a estagiar numa escola do Distrito de Aveiro para podermos cumprir com os nossos compromissos conciliando ambas as funções. Felizmente o facto de termos estatuto permitiu-nos escolher o estabelecimento de ensino e como tal foi escolhida a Escola Secundária Homem Cristo para desenvolvermos o estágio pedagógico.

A par desta situação foram surgindo também expectativas para o ano letivo seguinte no que diz respeito à nossa integração na comunidade educativa, particularmente à relação com orientadores, núcleo de estágio, professor a assessorar e turma que iríamos desenvolver a nossa ação.

Após sabermos a escola onde iríamos estagiar percebemos que a orientadora seria a professora Olga Fonseca, isto porque, no ano letivo anterior dois colegas tinham realizado o estágio nessa mesma escola. As informações por eles transmitidas foram positivas no sentido em que a professora os apoiou e auxiliou,

sendo sempre rigorosa e exigente. Como tal as expectativas foram desde logo estabelecer uma boa relação e aproveitar a sua experiência para esclarecer dúvidas e pedir conselhos.

No que diz respeito ao orientador da Faculdade, uma vez que não sabíamos quem iria ser, tivemos a esperança que fosse uma pessoa que nos auxiliasse nas dúvidas relativas aos trabalhos a realizar para podermos cumprir plenamente o que era pedido no guia de estágio.

Era nosso objetivo também perceber a dinâmica da organização escolar no que diz respeito à hierarquia, fluxos de comunicação, relações interpessoais e verificar de que forma atua o diretor de turma, quais os dilemas, as obrigações, funções e formação necessária ao desenvolvimento do cargo. Ainda dentro deste tema perceber como são distribuídas as tarefas dentro da área de educação física. Esta seria uma aprendizagem nova pois a minha função enquanto professora no enriquecimento curricular não nos permite ter esta perceção visto não pertencermos a uma escola mas a várias, o que faz com que não hajam vivências neste sentido.

Criamos também algumas expectativas relativamente ao núcleo de estágio ao qual iríamos pertencer e como seria trabalhar em conjunto com colegas que poderíamos não conhecer. Pelo menos uma certeza havia que era a de desejarmos estar com alguém motivado e trabalhador que fosse também para nós uma fonte de aprendizagem.

Após termos conhecimento da escola e nível de ensino que iríamos lecionar surgiu o desejo de adquirirmos experiência ao nível da planificação, de forma que esta correspondesse às necessidades da turma (ano e características específicas), contribuindo assim para o processo de ensino-aprendizagem. Para além desse desejo desenvolvemos expectativas no sentido de: termos a capacidade de reestruturar o planeamento caso se verificasse que de alguma forma ele não se adequava às características da turma ou do meio; aplicar os conhecimentos adquiridos e fazer uma pesquisa sistemática na construção de exercícios para as modalidades a lecionar; conseguir prever o número de aulas necessárias para cada matéria, ao longo do ano letivo, bem como prever a sua evolução ao longo das várias aulas, para determinar uma sequência lógica de aprendizagens; adaptar o número de aulas para cada matéria tendo em conta a aquisição de conhecimento por parte dos alunos; adaptar os planos de aula ao longo do tempo de forma a torná-los cada vez mais realistas em termos de duração de aula e, de forma que a aula

planeada fosse efetuada na sua totalidade; adotar estratégias de ensino adequadas às necessidades da turma; criar situações que permitissem corresponder aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos para desta forma motivar todos para a prática; aplicar corretamente os critérios de avaliação tendo em conta as metas estabelecidas para cada aluno; avaliar de forma isenta; e por fim estabelecer uma relação próxima com a turma.

2. PROJETO FORMATIVO

Um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio, também se apresenta como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir para a construção profissional do futuro professor (Freire, 2001).

Como tal havia a pretensão de desenvolvermos a atividade docente na turma atribuída (11ºF), de forma a serem realizadas as atividades de estágio com base na fundamentação teórica oferecendo perspectivas de análises para, por um lado, compreender a realidade escolar que se mostra cada vez mais complexa e, por outro lado, contribuir para que a relação teoria-prática se constituísse como um processo de práxis possibilitando que esta experiência fosse importante na autoformação.

Outro dos objetivos passava por aprender com o orientador através da troca de experiências, da observação da sua prática diária dentro da escola e dos feedbacks acerca da nossa intervenção. Também a vivência com os colegas de estágio seria fundamental para percebermos que atitudes procedimentos e estratégias utilizam e quais as que poderão ser benéficas na nossa prática futura.

O acompanhamento ao cargo de diretor de turma apresentava-se também como uma tarefa de grande relevância pois possibilitaria lidar de perto com situações novas e perceber de que forma as situações eram encaradas e resolvidas. Por fim havia a aspiração de passarmos algum tempo na escola movimentando-nos e mostrando-nos sempre disponíveis para assim podermos estabelecer diálogo com

peçoal docente, não docente, alunos e outros atores, favorecer outro tipo de aprendizagens.

É apresentado de seguida um quadro onde estão esquematizadas as atividades que no início do ano planeamos desenvolver como forma de formação peçoal.

Atividade a realizar	Cronologia
Leitura dos seguintes documentos: - Guia de Estágio 2011/2012; - Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário; - Projeto Educativo da Escola Secundária Homem Cristo; - Regulamento Interno da Escola; - Regulamento Interno de Educação Física.	Mês de Setembro
Atividades de Ensino-Aprendizagem [Planeamento, Realização e Avaliação]	Planeamento [Diariamente] Realização [Segunda-Feira, 08h30-10h00; Quarta-Feira, 08h30-10h00] Avaliação [Diariamente]
Reflexão Individual da Aula	No final de cada realização
Contacto com diversos elementos da comunidade escolar	Diariamente
Reuniões [Intercalares; de avaliação; de Direção de Turma; de departamento, de área]	Sempre que solicitado
Organização e Gestão Escolar [Assessoria ao Cargo de Diretor de Turma]	1º e 2º Período (sempre que possível)
Ajudar a organizar e atualizar o dossier de turma	1º e 2º Período (semanalmente)
Projeto e Parcerias [Atividade 1 Competição de Dança]	Projeto [Início do 1º Período] Realização [17 de Fevereiro de 2012] Avaliação [Posterior à data de realização]
Projeto e Parcerias [Atividade 2 Torneio Voleibol]	Projeto [Início do 2º Período] Realização [23 de Março de 2012] Avaliação [Posterior à data de realização]
Cooperação em Projetos da Escola	Sempre que solicitado
Participar na reunião intercalar do 1º período;	1º Período
Participar na reunião de avaliação de final de 1º período	1º Período
Organização das atas do Conselho de Turma.	1º e 2º Período (sempre que necessário)

Entrega do Relatório de Assessoria	2º Período (31/01/2012)
------------------------------------	----------------------------

Tabela 1: Plano de Formação

3. CONDIÇÕES LOCAIS E RELAÇÃO EDUCATIVA

Para se poder planejar adequadamente o ensino e atender às necessidades do aluno é preciso, antes de qualquer coisa, saber para quem se vai planejar. Por isso, conhecer o aluno e seu ambiente é a primeira etapa do processo de planeamento. É preciso saber quais as aspirações, frustrações, necessidades e possibilidades dos alunos. Ao realizarmos esta pesquisa, estaremos a fazer uma sondagem, ou seja, a procurar dados. Uma vez realizada a sondagem, deve-se estudar cuidadosamente os dados colhidos. A conclusão a que chegamos, após o estudo dos dados colhidos, constitui o Diagnóstico.

Sem a sondagem e o diagnóstico corre-se o risco de se propor o que é impossível alcançar ou o que não interessa ou, ainda, o que já foi alcançado. Assim, no início do ano procuramos conhecer a envolvência através da caracterização da escola e do meio e da caracterização da turma.

A partir dessa caracterização tornou-se mais fácil seleccionar as matérias a desenvolver ao longo do ano letivo tendo em conta as variáveis presentes na escola e as preferências da turma tentando assim estar em sintonia com o meio envolvente tirando o maior partido deste.

Planeamento educacional é um "processo contínuo que se preocupa com o 'para onde ir' e 'quais as maneiras adequadas para chegar lá', tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades da sociedade, quanto as do indivíduo" (Parra apud Sant'ana et al, 1995).

Após uma análise pormenorizada verificamos que o facto de a escola estar situada no centro da cidade permitia o acesso a vários parques onde poderíamos desenvolver a prática desportiva assim como o acesso a bicicletas (BUGA) uma vez que a escola tem uma parceria com este serviço permitindo o seu uso.

Esta análise foi fundamental para podermos desenvolver estratégias no sentido de solucionar um problema existente na escola: as infraestruturas desportivas.

A escola apenas tinha um ginásio com a dimensão de um campo de basquetebol podendo abarcar apenas uma turma de cada vez. Existia também um espaço exterior com um campo de andebol, um campo de basquetebol e um campo de voleibol. No entanto, é importante salientar que por motivos de segurança não

era viável realizar as duas modalidades em simultâneo uma vez que uma das tabelas de basquetebol estava muito próxima do limite do campo de voleibol. Outra situação problemática encontrada foi o facto de existir uma árvore ao lado do campo de voleibol, o que fazia com que muitas vezes a trajetória da bola mudasse por bater num dos seus ramos.

Assim sendo e depois de ser feita a distribuição de espaços por um dos professores da área de educação física, pudemos perceber que quando estão três professores a dar aula em simultâneo, torna-se complicado distribuírem-se por estes dois espaços. Procuramos assim arranjar estratégias e ter em conta todos estes fatores na hora de planificar.

Verificamos que existia na escola uma pequena sala com espelhos, onde se poderia lecionar algumas aulas como as de dança e com certeza seria uma solução para o problema diagnosticado. No que diz respeito ao material verificamos que a escola tinha material necessário ao desenvolvimento das várias matérias de educação física, apenas os patins estavam em condições menos boas.

Após ser feita esta pesquisa foi possível identificarmos as potencialidades e fraquezas do meio envolvente de forma a podermos fazer as escolhas mais convenientes favorecendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

Após termos um conhecimento geral da escola enquanto espaço físico foi importante conhecer também os recursos humanos, especialmente as pessoas com quem íamos trabalhar mais diretamente. Assim sendo procuramos estar presentes em algumas das reuniões de área e saber quais as funções desenvolvidas por cada um dos professores e com eles desenvolver um documento onde constasse a composição curricular. Este documento foi desenvolvido de acordo com o PNEF e com as características gerais dos alunos.

Por fim foi necessário conhecer a turma onde iríamos desenvolver a prática pedagógica e então poder selecionar e distribuir no tempo os conteúdos a abordar. Inicialmente realizamos um questionário para perceber algumas das características dos alunos e suas preferências e depois foram realizadas avaliações diagnósticas para a partir das diretrizes gerais e dos documentos de referência podermos elaborar um plano didático específico à turma e ao contexto.

Verificamos então que a turma era maioritariamente constituída por elementos do sexo feminino, dezoito, e apenas tinha cinco elementos do sexo masculino. As idades variavam entre os 15 e os 19 anos, e esta diferença estava relacionada com

o fato de 10 alunos serem repetentes tendo alguns deles repetido de ano 3 vezes. As modalidades favoritas apontadas foram o Voleibol e Basquetebol no que diz respeito aos jogos coletivos. Relativamente à Ginástica os alunos mostraram preferência pela ginástica de aparelhos e de solo. Nas modalidades de opção os alunos apresentaram preferências pelo badminton e patinagem.

Quanto aos níveis pudemos verificar que a turma no geral era pouco desenvolvida em quase todas as matérias: haviam grandes dificuldades técnicas ao nível do Voleibol, em relação ao Basquetebol a turma era heterogênea com alunos de nível não introdutório, introdutório e elementar, na ginástica os alunos tinham bastantes dificuldades no geral, em relação ao badminton a maioria da turma apresentava-se no nível introdutório assim como no ciclismo, no entanto três alunos não sabiam andar de bicicleta. Por fim em relação à dança a maioria estava no nível não introdutório.

A partir dos dados fornecidos pela sondagem e interpretados pelo diagnóstico, temos condições de estabelecer o que é possível alcançarem, o que julgamos possível, e como avaliar os resultados. Por isso, passamos a elaborar o plano através dos seguintes passos: determinação dos objetivos; seleção e organização dos conteúdos; análise da metodologia de ensino e dos procedimentos adequados; seleção de recursos tecnológicos; organização das formas de avaliação; estruturação do plano de ensino.

CAPITULO III - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A avaliação de desempenho e progressão tem, sobretudo, objetivos pedagógicos. Não é um processo que visa castigar ou recompensar. Deve ser um instrumento precioso para auscultar os nossos pontos fortes e fracos, as áreas passíveis de melhoria e as necessidades de formação prioritária.

Esta análise reflexiva aqui exposta tem como base as reflexões das aulas e as observações realizadas pelos orientadores e pelos colegas do núcleo de estágio. Para Nóvoa (1997): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Nesse sentido, Freire, (1996) afirma que: “Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.”

1. PLANEAMENTO

O planeamento consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planear referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. (Libâneo, 2001)

O planeamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspetos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação. Do ponto de vista educacional, o planeamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir. (Leal, R., 2008)

Mas em que se traduz este planeamento? Para respondermos a esta questão será realizada de seguida uma análise dos documentos desenvolvidos e consequente reflexão acerca da sua importância na prática pedagógica e no processo de ensino aprendizagem.

Podemos dizer que a tarefa de planejar não era nova uma vez que damos aulas em ginásios como professora de aulas de grupo e de treino pessoal (PT) e também lecionamos Atividade Física e Desportiva ao 1º ciclo. No entanto, este ciclo de ensino era-nos completamente desconhecido assim como o tipo de matérias e objetivos. Como tal, e desde logo tivemos de fazer um grande investimento pessoal na aquisição de conhecimento que nos pudesse auxiliar no desempenho desta tarefa. Para tal recorremos frequentemente ao Programa Nacional de Educação Física, ao Guia de Estágio 2011/2012, assim como à pesquisa de documentos realizados por outros estagiários cujo nível de ensino era o mesmo que o nosso.

É chegada agora a altura de fazermos um balanço relativamente ao seu cumprimento, ou não, e perceber porque foram feitas alterações e de que forma isso se refletiu nas aprendizagens dos alunos. Essencialmente pretende-se analisar se as matérias escolhidas no início do ano foram realizadas e se a extensão e sequência de conteúdos foi respeitada na planificação das aulas, ou se por algum motivo existiram aulas suplementares no sentido de favorecer a aquisição de determinadas habilidades. Deve-se no entanto referir que a realização dos vários documentos de planeamento no início do ano tornaram o trabalho mais fácil e consciente, como tal serão com certeza ferramentas a utilizar em anos seguintes.

1.1 PLANO ANUAL

Plano é um documento utilizado para o registo de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para existir plano é necessária a discussão sobre fins e objetivos, culminando com a definição dos mesmos, pois somente desse modo é que se pode responder às questões indicadas acima. O plano é a "apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar" (Ferreira apud Padilha, 2001). Plano tem a conotação de produto do planeamento. Plano é um guia e tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições (Fusari apud Baffi, 2002).

Assim sendo, a tarefa que desde logo tivemos de realizar foi o Plano Anual tendo em conta as características da escola, a matéria de ensino da educação física,

a distribuição dos espaços (*roulement*), as características da turma (através da aplicação do questionário individual do aluno), as matérias e seus objetivos anuais (11º Ano), a Avaliação Diagnóstica realizada nas primeiras aulas e o Plano Anual de Atividades.

Ao realizarmos a caracterização do meio e da escola tínhamos como objetivo criar uma imagem nítida deste contexto assim como conhecer todos os pontos essenciais de forma a tirar o maior proveito dos seus recursos. A par desta caracterização fomos investindo na autoformação fazendo uma pesquisa exaustiva sobre a matéria de educação física preparando-nos assim para o papel de professor. Dentro da área disciplinar foram desenvolvidos também documentos importantes ao desenrolar deste novo ano letivo como sendo o *roulement*, que permitiu fazer a distribuição das matérias consoante o espaço, procurando aproveitar da melhor forma os recursos e assim contribuir para a aprendizagem; e a composição curricular que permitiu estar a par dos objetivos para cada ano de escolaridade.

Ao contactarmos com a turma procuramos conhecer algumas das suas características através da aplicação do questionário individual do aluno. Para Bento (1986), um aspeto fundamental para o êxito na condução de todo o processo de ensino assenta no facto de que o professor deverá conhecer pressupostos relacionados com os alunos, entre os quais os fatores psíquicos, físicos, sociais, económicos, hábitos quotidianos. Por conseguinte, isto engloba conhecimentos sobre o estado de desenvolvimento dos processos e qualidades psicofísicas, particularidades individuais, sobre as forças e fraquezas de cada um, sobre as potencialidades, tendências e limites contidos num dado estado de desenvolvimento. O mesmo autor refere que “o fomento do desenvolvimento ótimo de cada aluno pressupõe o seu exato conhecimento” (Bento, 1986).

Por fim foram realizadas as avaliações diagnósticas para se verificar qual o nível da turma e existência de grupos de nível diferenciados.

A maioria destes documentos atrás referidos foram desenvolvido em núcleo de estágio e área disciplinar. Uma razão que emerge de imediato para a criação de equipas é a obtenção de melhores resultados, as equipas são criadas para que se obtenham resultados superiores àqueles que seriam obtidos por via do trabalho individual (Cunha, Rego e Cunha, 2007).

Após obtermos esta informação partimos então para a seleção das matérias com base em todos os pressupostos já referidos. A partir daí foi realizado um

documento onde estivessem calendarizadas as matérias a abordar, o número de aulas por matéria, o espaço onde estas se iriam desenvolver, os testes escritos e práticos e ainda as atividades que constam da planificação da área disciplinar e do núcleo de estágio.

A distribuição das matérias foi feita em função dos espaços e da altura do ano, tentando que as matérias, como por exemplo o cicloturismo fosse desenvolvida numa altura do ano mais quente e com menos precipitação.

Este documento foi sem dúvida um instrumento facilitador da prática pedagógica, e da realização posterior de outros documentos como sejam as Unidades Didáticas e sua extensão e sequencia de conteúdos e respetivos planos de aula.

É importante salientar que, durante o ano letivo, o plano anual foi reajustado por diversos motivos sendo eles a falta de água quente, as condições climáticas o reagendamento das atividades constantes no plano anual de atividades, as funções exercidas pela orientadora no desporto escolar, as permutas realizadas a pedido de outros professores e por fim as informações recolhidas pela avaliação formativa.

1.2 UNIDADES DIDÁTICAS

Uma unidade didática é um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo em relação a um conteúdo proposto.

É através das unidades didáticas que se compreende mais claramente, uma sequência de ensino, uma vez que vemos o todo, e não só as partes. As principais vantagens na elaboração destes documentos são a organização do estudo e a maior articulação. As unidades didáticas não podem funcionar como uma grade fechada, pois o professor deve ter autoridade para a modificação e alteração das aulas. O planeamento de unidades didáticas para o próprio aluno também é importante, uma vez que ajuda no desenvolvimento da autonomia dele e, também, na gestão da sua própria aprendizagem e do tempo. Outra vantagem no uso das Unidades Didáticas é a possibilidade em se propiciar uma abordagem dos conteúdos de forma integradora e organizada.

Esses materiais devem propiciar ao professor uma variedade de atividades e estratégias para tratar o conhecimento. Cada unidade temática deve abordar um dos

temas do conteúdo curricular oficial, que seja significativo e amplo o bastante para permitir o seu desenvolvimento em um número restrito de aulas (Borges e Borges, 1997). O objetivo é impedir que a abordagem de um tema seja muito extensa, causando cansaço nos alunos e no professor. Além disso, o tema abordado deve ter consistência teórica e garantir a integração de todas as atividades envolvidas na unidade temática. As unidades temáticas assim como os livros “não podem ser compreendidos como entidades isoladas, textos independentes e autónomos em relação às propostas curriculares oficiais como tal foi importante ler vários documentos para se poder desenvolver estas unidades com base no PNEF.

A produção de material didático e a existência de um guia facilita a disseminação do material além de auxiliar o trabalho do professor (Santos e Farias, 2004). De facto esta foi uma das tarefas que serviu de auxílio durante o ano pois sempre que surgiam dúvidas ou sempre que se preparavam as aulas recorria-se aos documentos desenvolvidos para o efeito.

Na construção destes documentos era fundamental incorporar o saber prévio do aluno; como conciliar as imposições do currículo, as limitações do tempo ou estratégias de aprendizagem mais modernas, tendo como preocupação os aspetos relativos à correção e adequação conceituais das informações básicas disponíveis no material produzido; coerência e pertinência das orientações e sugestões metodológicas; aspetos sobre a construção do conhecimento científico; preceitos éticos; aspetos sobre a construção da cidadania e os elementos gráficos da unidade temática.

O planeamento do ensino foi realizado com propósitos claros sobre as finalidades do ensino na preparação dos alunos: que objetivos mais amplos queremos atingir com o nosso trabalho, qual o significado social das matérias que ensinamos, o que pretendemos fazer para que os alunos possam tirar proveito da escola etc. As finalidades ou objetivos gerais que pretendíamos que os alunos atingissem, baseada em toda a informação prévia obtida na avaliação inicial, orientaram a seleção e organização de conteúdos e métodos. Essa função orientadora dos objetivos vai aparecer a cada aula, perpassando todo o ano letivo.

O papel do professor, portanto é o de planear, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições dentro da turma, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro

se os alunos não desenvolvem as suas capacidades e habilidades físicas e mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos .

Esta foi uma tarefa realizada em cooperação com os restantes membros do núcleo de estágio e com orientação da professora Olga Fonseca. A extensão e sequência de conteúdos foi realizada individualmente com base nas características da turma, no PNEF e na composição curricular definida em área disciplinar.

1.3 PLANOS DE AULA

Segundo Piletti (2001), plano de aula “É a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.”

O processo de realização do plano de aula foi um processo construtivo e evolutivo ao longo deste ano. O plano de aula deve ser um documento criado em coerência e com a continuidade de uma Unidade Didática.

“O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. (...) faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa quotidiana de preparar as suas aulas (...)” (Fusari, 2008)

Moretto (2007) acredita que o professor, ao elaborar o plano de aula, deve considerar alguns componentes fundamentais, tais como: conhecer a sua personalidade enquanto professor, conhecer os seus alunos (caraterísticas psicossociais e cognitivas), conhecer a epistemologia e a metodologia mais adequada às características das disciplinas, conhecer o contexto social de seus alunos. Conhecer todos os componentes acima descritos possibilita ao professor escolher as estratégias que melhor se encaixam nas características citadas aumentando as chances de se obter sucesso nas aulas.

Outro grupo que deve estar atento à importância de se elaborar planos de aula são os professores em início de carreira, pois, para Schmitz (2000), esses profissionais adquirem assim confiança para dar aula, uma vez que, no plano de

aula, é possível esclarecer os objetivos da mesma, sistematizar as atividades e facilitar o seu acompanhamento.

Mediante todos os factos pesquisados até agora, não se discute a necessidade e a importância de se elaborar o plano de aula, porém, segundo Schmitz (2000), ele não precisa ser descrito minuciosamente, mas deve ser estruturado, escrito ou mentalmente. “Trata-se de fazer uma organização mental e uma tomada de consciência do que o professor de facto pretende fazer e alcançar. Se tiver esse planeamento presente, evitará ser apanhado de surpresa por acontecimentos imprevistos. A sua criatividade, a sua intuição, torna-se mais aguçada e com mais facilidade consegue perceber novas oportunidades.”

Alguns autores sugerem que o planeamento tenha algumas etapas principais, pois serão estas etapas que darão uma visão do que é necessário e conveniente ao professor e aos alunos. São elas: os objetivos; conteúdos; metodologias.

Segundo Menegolla & Sant’anna (2001), não existe um modelo único de planeamento e sim vários esquemas e modelos. Também não existe um modelo melhor do que o outro, cabe ao professor escolher aquele que vá de encontro às suas necessidades bem como às dos alunos, que seja funcional e dê bons resultados.

Com relação ao facto do plano de aula ser inimigo ou aliado do professor, pode-se verificar que ele é um aliado, uma vez que é através do planeamento que o professor vai definir as suas ações para alcançar os objetivos ao longo de um período.

Outro aspeto importante é que o plano de aula não deve ser usado como um regulador das ações humanas mas sim um norteador na busca da autonomia, na tomada de decisões, nas resoluções de problemas e na escolha dos caminhos a serem percorridos partindo do senso comum até atingir as bases científicas.

O plano de aula foi debatido em núcleo de estágio e depois definido individualmente para que cada um desse o seu cunho pessoal. Basicamente apresenta os elementos referidos na bibliografia e foi realizado com base no Guia de Estágio e no modelo de plano de aula sugerido pela professora orientadora Elsa Silva contendo: nome do professor; a turma; o período letivo; o número da aula, tanto em relação a todas as aulas, como em relação ao número de aulas da unidade didática presentemente lecionada; a identificação da própria unidade didática; o local da aula; a data da aula; os seus objetivos; as suas funções didáticas; os recursos

materiais necessários; as tarefas/situações de aprendizagem; as componentes críticas/objetivos comportamentais; as estratégias/organização; os estilos de ensino; e com indicação do respetivo tempo para cada situação.

Este foi um documento que sofreu algumas alterações ao longo do tempo com vista a que fosse realmente um documento auxiliar com informação rica em conteúdo.

Com o preenchimento frequente deste documento verificamos que a intervenção pedagógica foi melhorando ao longo do tempo e a vários níveis. Após cada aula era realizada uma reflexão sobre a intervenção: controlo da aula e da turma; gestão do tempo; informação transmitida; posicionamento; alterações ao planeado; e aspetos a melhorar. Desta forma foi mais fácil refletirmos sobre o que foi planeado e o que aconteceu na realidade, tornando o plano de aula um dos instrumentos de enorme importância na evolução do professor.

2. REALIZAÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis. Outro fator é o de que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, devem ser capazes de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos nas aprendizagens, deixando claro o papel que lhes cabe.

Ser ‘bom professor’, para Pimenta (1997), não é uma questão, apenas, de condições pessoais. O conhecimento das diversas e contraditórias realidades escolares vai possibilitando que se coloquem as bases do que é ser ‘bom professor’. Ainda segundo Pimenta (1997) ser ‘bom professor’ não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. Desta forma, o ‘bom professor’ é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à Educação.

No que diz respeito à intervenção é para nós importante refletir diariamente sobre as opções tomadas, a postura adotada e a forma como se solucionam as

dificuldades que se apresentam. Como tal é apresentada de seguida uma reflexão sobre a ação desenvolvida durante o presente ano letivo.

2.1 INSTRUÇÃO

De acordo com Maicas (1996) a “eficácia do professor está associada, mais do que com as suas características pessoais, com a conduta que o professor manifesta no interior da sala de aula em interação com os seus alunos”. Neste pressuposto, alguns estudos recentes e importantes, evocados por Maicas (1996), como os realizados por Glover e Bruning (1987), os de Walberg (1986, 1988, 1990) e os de Rosenshine e Stevens (1986), sustentam que é a conduta ou as estratégias instrutivas que utiliza o professor na sala de aula que marca a diferença da qualidade de ensinos do professor, levando mesmo a diferenciar os bons dos maus professores.

Falando da intervenção ao longo deste ano letivo pode-se dizer que relativamente a esta dimensão houve um crescimento pessoal que levou a criar nos alunos um sentimento de partilha de informação e de interesse na participação quer oral quer prática das atividades propostas.

É certo que em algumas matérias não foram sentidas grandes dificuldades ao nível da transmissão dos conteúdos enquanto noutras existiu a necessidade de investir na autoformação para dar resposta imediata às questões dos alunos tentando que a informação transmitida primasse pela qualidade. Também a utilização do questionamento se mostrou uma ferramenta importante que permitiu saber até que ponto as aprendizagens eram assimiladas, podendo direcionar a ação no sentido do êxito dos alunos. Procuramos também que o tempo de instrução fosse curto de forma a facultar mais tempo para a prática. Durante as aulas achamos importante circular pela turma para poder corrigir sempre que necessário e dar feedbacks individuais ou à turma tentando assim fechar os ciclos (supervisão ativa).

Foi desde sempre nosso objetivo desenvolver uma linguagem clara, fluida, dinâmica e principalmente adaptada às capacidades de compreensão dos alunos respeitando na maioria das vezes os momentos de Instrução. Ao longo de todas as aulas foi feita uma descrição das tarefas no início da aula e um balanço na parte final fazendo a ponte para o conteúdo seguinte. Foi utilizada a demonstração dos

exercícios acompanhada sempre com informação onde eram focados os critérios de êxito e os objetivos dos exercícios. Essa demonstração era realizada pelo elemento que melhor exemplificasse o que era pedido. Em alguns casos os alunos foram os modelos, no entanto em algumas matéria e devido ao nível baixo dos alunos tivemos de ser nós a exemplificar.

Durante este ano foi importante percebermos e conhecermos as variadas personalidades existentes na turma para assim conseguirmos ultrapassar algumas situações de conflito entre alunos da melhor forma tentando sempre apelar à consciência e bom senso.

Foi desenvolvida com a turma uma relação de cordialidade e respeito mútuo e ao mesmo tempo de amizade e partilha.

Nem sempre foi utilizada a mesma metodologia nesta dimensão, para além da instrução com base na oralidade usamos também representações gráficas, apresentação de filmes e documentários, na tentativa de que os alunos se mantivessem motivados.

Um dos aspetos que pensamos ter de melhorar é aumentar a diversidade do feedback pedagógico positivo no sentido de motivar cada vez mais os alunos para procurarem o êxito.

Carreiro da Costa (1995) verificou que os professores considerados "mais" eficazes dão uma grande relevância à informação sobre os exercícios ou habilidades a realizar, focam constantemente os aspetos críticos de cada elemento de aprendizagem e reforçam a sua instrução com frequentes demonstrações, com o objetivo de clarificar o que é explicado e pedido aos alunos.

2.2 GESTÃO

Os professores eficazes são, primeiro que tudo, gestores eficazes e as habilidades de gestão são pré-requisitos essenciais para um bom ensino, em qualquer sala de aula, ou em qualquer disciplina (Siedentop, 1983; Rink, 1985; O'Sullivan & Dyson, 1994).

A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um

número reduzido de comportamentos inapropriados, e, o uso eficaz do tempo de aula.

Podemos afirmar que esta foi a dimensão onde surgiram mais dificuldades no início do ano: havia uma grande dependência do relógio para ser cumprido o planeado, deixando-se por vezes ao acaso aspetos mais importantes como por exemplo a realização de ajustes na própria aula. No início ainda não estávamos à vontade para o fazer mas com o passar do tempo notamos uma evolução nesse sentido. Percebemos que quanto mais dependentes estávamos do relógio e dos papéis menos apoio dávamos aos alunos. Esta dificuldade notou-se mais ao nível das matérias que não estávamos tão à vontade notando-se maior dificuldade no controlo do tempo dos exercícios.

Desde o início do ano procuramos criar algumas rotinas e assim servir de exemplo em aspetos que para nós são fundamentais como é o caso da pontualidade. Desde logo foi estabelecido o intervalo de tempo para equipar e foi explicado aos alunos que a partir daí a aula teria início. Como tal, e salvo raras exceções, a aula começou sempre à hora prevista.

Procuramos que os alunos tivessem grande empenho motor e estivessem focados na tarefa. Para tal tivemos o cuidado de gerir da melhor forma o material tentando que no início da aula tudo estivesse organizado para não se perder tempo nessas tarefas. Relativamente às transições estas faziam parte da preparação prévia da aula e foi sempre nosso objetivo manter o ritmo da aula munindo-nos de palavras chave que reduzissem o tempo de informação de forma a não quebrar a motivação dos alunos.

Depois de conhecermos bem a turma e os seus elementos deixamos de fazer a chamada conseguindo perceber durante a aula os alunos que estavam a faltar. Também foi nossa preocupação colocar nos planos de aula a constituição dos grupos para evitar perder tempo nessas tarefas durante a aula.

Procuramos também fazer uma correta gestão dos recursos logísticos realizando as diferentes matérias nos locais mais apropriados para o efeito. Com esta preocupação conseguimos quase sempre que os alunos estivessem empenhados nas tarefas e notamos de facto essa entrega da parte deles relativamente ao 1º período.

Para além destas iniciativas tivemos sempre o objetivo de nunca sermos “apanhados” desprevenidos e como tal criamos situações alternativas para o caso

de não podermos realizar o que estava planeado. Essa situação aconteceu variadas vezes pela falta de água quente e pelas condições climáticas pouco favoráveis. Como tal avançamos sempre para uma atividade que estivesse ligada com a matéria de ensino de educação física e com o plano sexual de turma (tarefa que tinha de ser desenvolvida por todo o concelho de turma).

2.3 CLIMA/DISCIPLINA

A aula é uma “atividade reflexiva que utilizando uma boa comunicação e gerando uma boa comunicação, e uma adequada interação, promove, propicia e dá azo a que o aluno adquira um estilo de aprendizagem significativa.” (Medina, 1990).

Durante este ano letivo as aulas desenvolveram-se num clima agradável e os alunos mostraram-se quase sempre participativos e motivados com as aulas. Em nenhum momento tivemos a necessidade de nos exaltar, apenas de chamar à atenção para as conversas paralelas que algumas alunas tinham. Sendo uma turma na sua maioria constituída por elementos do sexo feminino, utilizamos a estratégia de colocar em cada grupo um rapaz de forma que não surgissem atritos e que a aula se tornasse mais intensa, com maior empenhamento motor. Esta foi sem dúvida uma estratégia eficaz.

Desde sempre que tivemos controlo sobre a turma promovendo o diálogo e incentivando os alunos a dar a sua opinião, o que desencadeou um clima de respeito mas também de companheirismo entre professor-aluno e aluno-aluno. Outra das estratégias que permitiu manter as atitudes esperadas foi a de organizarmos antecipadamente o material para diminuir os momentos de dispersão e desvio da tarefa.

Quanto à nossa postura podemos dizer que nem sempre fomos entusiastas e isso aconteceu principalmente nas matérias em que não estávamos tão à vontade. Logo que tivemos essa perceção tentamos alterar a nossa postura porque de facto sentimos que isso se refletia no empenho dos alunos e consequente motivação.

Relativamente à disciplina podemos afirmar que não tivemos qualquer problema nesse sentido, no entanto surgiram situações de confronto de ideias em que calmamente mostramos o nosso ponto de vista tentando também perceber o ponto de vista dos alunos em questão. Nessas situações pontuais conseguimos ser

consistentes e resolver da melhor forma, notando que a turma nos viu como pessoas abertas a dialogar e isentas.

A nossa relação com a turma desenvolveu-se com base na entreaajuda, companheirismo e diálogo, e mesmo em situações de desajuste de ideias entre alunos tentamos apelar sempre à consciência dos intervenientes de forma a que os problemas que surgissem nas aulas fossem também resolvidos nas aulas.

2.4 DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Nesta dimensão pretendemos refletir sobre a capacidade de ajustamento e adaptação à realidade, à resolução de problemas e à interação com os desafios. Esta é uma capacidade de reação individual que reflete a interação de múltiplos fatores, incluindo bagagem genética, história pessoal de aprendizagem, desenvolvimento e estrutura da personalidade.

A nosso ver esta será uma capacidade que iremos desenvolver com a continuação da prática pedagógica procurando resolver não só os imprevistos mas resolvê-los da forma mais inteligente preparando-nos com estratégias que nos permitam ser professores competente e não apenas eficazes. (Siedentop e Eldar, 1989).

Os maiores ajustes verificaram-se no início do ano letivo pela falta de água quente, e como tal tivemos de arranjar estratégias e soluções para realizar a aula de educação física numa sala. Aproveitamos assim para transmitir a matéria teórica do ano letivo anterior, a matéria teórica do 1º Período e ainda “passamos” um filme que abordava o tema referente à matéria do 2º Período. Isso fez com que desde logo nos empenhássemos no estudo das matérias para podermos aproveitar ao máximo as aulas e para depois não termos de “perder” aulas de empenhamento motor. Outro ajuste que tivemos frequentemente de fazer foi ao nível da constituição das equipas, uma vez que na maioria das aulas tivemos alunos com dispensa médica, sem material, ou mesmo a faltar. No seguimento desses ajustes também tivemos de realizar algumas alterações nos exercícios para que os objetivos pudessem ser atingidos. É nesta dimensão que pretendemos evoluir de facto, pois acreditamos que com a experiência seja mais fácil tomar a opção mais inteligente nas reformulações

realizadas para assim beneficiar da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem.

Professores competentes são aqueles que possuem um vasto repertório de habilidades de ensino e apresentem competências técnicas, (de modo a que sejam capazes de alcançar os objetivos da educação física e a saberem como enfrentar e superar os problemas da prática quotidiana (C. Costa e outros, 1996).

Também foi necessário realizarmos ajustes ao nível da extensão e sequência de conteúdos das matérias onde os alunos apresentavam mais dificuldades para assim permitir que os alunos consolidassem as aprendizagens realizadas.

“A reflexão posterior sobre a aula constitui a base para o reajustamento na planificação das próximas aulas...” (Bento, 2003).

Por último podemos referir a reestruturação da calendarização das matérias devido a fatores externos que não possibilitaram o seu desenvolvimento nas datas previstas.

3. AVALIAÇÃO

Ribeiro, L. (1999), refere que “a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções”.

Segundo Zabalza (1995) quando se fala de avaliação não se fala de um facto pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases ordenam-se sequencialmente (são um processo) e atuam de forma integrada (são um sistema). Por sua vez a avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo (está nesse processo) e tem um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema).

Avaliar os outros não é uma tarefa fácil na medida em que temos de ser investigadores isentos com uma grande capacidade de análise para podermos regular a nossa atividade e a do aluno. Macedo (1991) declara ser necessário um "desenvolvimento de um sistema de avaliação que corresponda simultaneamente a

um processo de informação, de análise de recursos, de apoio à decisão e enriquecimento das escolas". Esta avaliação deve permitir reajustar conteúdos de forma a beneficiar o processo de ensino-aprendizagem.

Outros autores, Bloom, Hastings e Madaus (1971), também relacionam a avaliação com a verificação de objetivos educacionais. Em função da finalidade da avaliação consideram três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente. Os tipos de avaliação referidos representam, respetivamente, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

3.1 AVALIAÇÃO INICIAL

A avaliação diagnóstica tem por finalidade observar os alunos relativamente aos pré-requisitos exigidos, para se adaptarem a um plano de atividades, bem como em relação ao nível de desenvolvimento aceitável das suas capacidades. No entanto, sempre que se verifiquem insuficiências, devem organizar-se esquemas de ação no sentido de as superar, fazendo o registo de particularidades para permitir o ensino individualizado.

A avaliação diagnóstica tem como principal objetivo, analisar o nível de prestação inicial dos alunos, relativamente à modalidade em questão, permitindo definir qual o nível em que os alunos se encontram relativamente aos conteúdos selecionados, e prognosticar o nível que os mesmos poderão vir a atingir. Por outro lado, permite diferenciar os alunos dentro da mesma turma e adequar os objetivos em função das suas capacidades.

Esta foi uma questão debatida desde logo entre orientadora e núcleo de estágio uma vez que era necessário definir quais as matérias a avaliar, como iríamos proceder, que instrumentos iríamos utilizar e de que forma iríamos classificar os alunos quanto aos níveis de execução.

Foram estabelecidos então os exercícios que iríamos realizar para as diferentes matérias centrando-nos na análise das aptidões relativas ao domínio psicomotor.

Decidimos que no caso dos jogos coletivos o jogo seria a forma de conseguirmos analisar as capacidades técnicas, decisões táticas e capacidade de resolução dos problemas e tomada de decisões. No caso da ginástica, patinagem, cicloturismo, e dança a avaliação iria incidir em exercícios critério para podermos observar o nível do aluno. Para facilitar esta observação foi utilizada uma grelha obedecendo a critérios definidos para o nível introdutório, elementar e avançado. Foi também definido que, os alunos que não executassem os critérios propostos para o nível introdutório se encontrariam no nível não introdutório. Então, desta forma, ficaram definidos quatro níveis: Nível Não Introdutório (NI); Nível Introdutório (I); Nível Elementar (E); Nível Avançado (A).

Após realizarmos esta avaliação foram tratados os dados adquiridos de modo a se poder desenvolver o planeamento, definindo-se os objetivos, e a extensão e sequência das unidades didáticas.

De facto ter a capacidade de conseguir perceber tudo na primeira observação não é uma tarefa fácil e em algumas situações verificamos que os níveis percecionados aquando da avaliação inicial não eram os reais. Pensamos que a experiência e um investimento contínuo na formação irão possibilitar o desenvolvimento desta capacidade. No entanto esta panóplia de procedimentos e documentos desenvolvidos serão sem dúvida um auxílio na prática pedagógica futura, pois com o estágio vivenciamos situações que ainda não tínhamos vivenciado anteriormente e que impulsionam a nossa forma de estar e agir.

3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

«A aposta essencial da avaliação formativa é tornar o aluno ator da sua aprendizagem; nesta perspetiva a avaliação formativa é interna ao processo; é contínua, analítica e mais centrada sobre o aprendente do que sobre o produto acabado» (Adaptado de B. Petitjean).

Em relação à avaliação formativa esta representou o principal meio através do qual demos a conhecer aos alunos a qualidade do seu desempenho nas tarefas propostas de forma a estimular a motivação, concentração e empenho motor.

Esta avaliação foi realizada de forma contínua através da observação direta e correspondentes relatórios possibilitando o conhecimento exato do nível evidenciado

pelos alunos em cada aula. A avaliação da componente teórica foi salvaguardada através do questionamento aos alunos e foi utilizada também uma grelha de presenças diária onde incluía alguns aspetos a analisar, sendo eles a assiduidade, a cooperação e o cumprimento das regras. Com estes dados seria mais fácil direcionar a nossa intervenção para o sucesso dos alunos nos vários critérios a avaliar.

Isto permitiu orientar o trabalho e através dos feedbacks da orientadora foi-nos possível detetar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no trabalho didático, com o objetivo de o aperfeiçoar.

Por último foram agendados momentos de avaliação intermédia para podermos averiguar atempadamente possíveis lacunas ao nível da prática, permitindo assim proporcionar momentos para uma aprendizagem mais eficaz e melhorar o processo de aprendizagem do aluno.

A avaliação formativa, ao apreciar o modo como decorre o processo de ensino-aprendizagem, permite, ainda, na opinião de Scriven (1967), que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas. Não se trata, no entanto, de uma avaliação simplesmente informal e permanente; a sua planificação deve permitir a existência de momentos organizados de avaliação formativa, devendo planejar-se momentos para averiguar os resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem.

Nesta avaliação pudemos verificar que de uma forma geral e em relação às variadas matérias os alunos tinham evoluído bastante, no entanto verificamos também que em alguns casos ainda não tinham sido atingidos os objetivos intermédios. Nestas situações tivemos de arranjar estratégias como selecionar novos exercícios, reestruturar o planeado, reestruturar grupos de nível, aumentar o tempo de prática e aumentar a frequência de feedbacks de forma a solucionar essas situações no sentido de orientar a prática para o sucesso.

A avaliação formativa é então a modalidade de avaliação que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade da aprendizagem (Cardinet, 1993; Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz, 1993). Ao atribuir importância ao aluno, dá atenção à sua motivação, à regularidade do seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza (Cardinet, 1993). O *feedback* que é fornecido ao

aluno constitui segundo Emery, Saunders, Dann e Murphy (1989), um contributo para o melhoramento da sua motivação e autoestima e constitui, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1971), a própria essência da avaliação formativa.

3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA

Segundo o Despacho Normativo 98 A/92, a avaliação sumativa *"traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno."* (nº 25), tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também, acrescentamos, ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino que interessa avaliar globalmente. A avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino.

Nesta modalidade de avaliação é decisiva uma escolha criteriosa de objetivos relevantes, de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa, de modo a obter uma visão de síntese. Tratando-se de um juízo global e de síntese, uma ênfase particular deve ser atribuída à avaliação dos objetivos curriculares mínimos, quer definidos nos programas nacionais quer no âmbito das escolas. É, por estas razões, a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos.

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada unidade didática e no final de cada período. Para esta avaliação foi construída uma grelha por matéria de forma a verificar se os objetivos definidos foram cumpridos, e a que nível.

Foram avaliadas todas as matérias abordadas, como é o caso do voleibol e basquetebol no caso das modalidades coletivas, a ginástica de solo, as duas expressões de dança realizadas, salsa e dança contemporânea, badminton e cicloturismo. Procuramos que estes momentos de avaliação fossem encarados com responsabilidade e ao mesmo tempo que não gerassem nervosismo e ansiedade permitindo que os alunos realizassem os exercícios propostos percebendo que não iriam ser penalizados por uma falha pontual.

No caso de alunos que por um ou outro motivo não podiam realizar uma avaliação prática foi estabelecido que teriam de apresentar um trabalho teórico sobre a matéria, desenvolvendo os tópicos por nós pedidos. Visto que os alunos têm características diferentes não podem ser tratados de forma igual. A escola atual tem de ser multi e intercultural, com a preocupação de integrar todos os alunos, mediante uma visão que Fernandes (1993) denomina de positiva. Mecanismos de diferenciação do ensino terão de ser acompanhados de mecanismos de diferenciação da avaliação para grupos de alunos claramente diferenciados.

Foi realizada ao longo do ano uma avaliação da condição física (componente desenvolvida ao longo das aulas) com recurso à bateria de testes fitnessgram e também se realizou uma avaliação à componente teórica abordada ao longo do ano – capacidades motoras, treino desportivo e estilos de vida saudável.

Para facilitar a compilação de todas estas avaliações foi desenvolvida pelo núcleo de estágio uma grelha onde eram colocadas as notas de cada matéria abordada tendo em conta as ponderações pré estabelecidas pelos critérios de avaliação da Escola Secundária Homem Cristo.

No final de cada período foi realizada também uma autoavaliação para desta forma integrar os alunos neste processo em que eles são parte integrante. Os alunos devem ser envolvidos em tarefas de autoavaliação, na opinião de Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993) e isto deve acontecer desde muito cedo. Com a autoavaliação é possível prevenir comportamentos de indisciplina, segundo Barbosa e Alaiz (1994b), através do envolvimento dos alunos em tarefas com sentido para eles próprios, seguindo a hipótese de os processos e os resultados da aprendizagem se relacionarem com os comportamentos manifestados pelos alunos. Os alunos devem dominar não só os conteúdos, mas os objetivos das tarefas e os critérios de avaliação, permitindo a apropriação dos utensílios de avaliação dos professores.

4. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Relativamente à atitude e profissionalismo podemos dizer que fomos bastante empenhados em desenvolver um bom trabalho com a coadjuvação dos colegas de

estágio, Sabrina Nadaís e Sérgio Ferreira, e com o auxílio da professora orientadora Olga Fonseca.

Houve um grande empenho na aquisição de conhecimento sobre as matérias a lecionar e tentamos desde o início do estágio estar a par de todos os procedimentos para não atrasar trabalho e não começar desde logo com situações promotoras de stress que poderiam tornar o trabalho pouco responsável e produtivo.

Mostramo-nos sempre disponíveis para auxiliar os alunos e mantivemos uma relação saudável com toda a comunidade escolar. Sentimos que poderíamos ter passado mais tempo na escola, no entanto o trabalho desenvolvido noutras instituições não permitiu fazer mais do que foi feito e como tal permanece o sentimento de se ter feito tudo o que se pôde.

As reuniões realizadas com a Orientadora e restantes colegas de estágio ajudaram-nos a tomar o rumo das situações e muitas das vezes precisamos do auxílio da Orientadora Olga Fonseca para esclarecer dúvidas relativas a matérias que estávamos menos à vontade. Os momentos de reflexão das aulas também ajudaram a corrigir alguns aspetos preponderantes ao desenvolvimento do nosso trabalho.

Consideramos que durante este ano a nossa atitude foi de responsabilidade no que diz respeito às funções de estagiário tal como acontece no nosso trabalho diário. As relações estabelecidas com a comunidade escolar também se desenvolveram da melhor forma e houve sempre um sentimento positivo aquando da chegada à escola, sentimento esse de integração. Claro está que nos encontramos numa situação de aprendizagem em que temos de apresentar tudo aquilo que desenvolvemos e todas as nossas decisões o que se traduz numa fase de constante pressão. Há no entanto o sentimento de integração, e sendo a escola um local de troca de aprendizagens acabamos também por aprender com os outros professores, colegas de estágio, auxiliares e até mesmo com os alunos.

Durante esta fase continuamos a investir na nossa formação procurando incessantemente por informação útil à prática pedagógica e às matérias abordadas de forma a estarmos completamente à vontade durante as aulas.

A relação desenvolvida com a turma também foi bastante agradável e paira já o sentimento de saudades. De facto houve uma empatia de ambas as partes e os alunos partilharam e questionam muitas vezes assuntos do dia-a-dia o que nos leva a crer que nos vêm para além da função de professor.

Em relação às tarefas de estágio penso que cumprimos com o que era suposto e houve um grande empenho em todas as atividades da nossa responsabilidade e da responsabilidade do núcleo, conseguindo entre colegas de estágio desenvolver uma relação saudável, o que facilitou bastante o desenvolvimento de tarefas em conjunto.

Desde sempre primamos pela pontualidade honestidade e cordialidade com todos auxiliando os colegas com o que pudemos e o que sabíamos.

5. APRENDIZAGENS REALIZADAS

Um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio, também se apresenta como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir para a construção profissional do futuro professor (Freire, 2001).

Chegado agora o final do estágio torna-se importante olhar para o plano de formação individual (PFI) e perceber se as expectativas criadas, o plano de formação traçado e as aprendizagens que a partir daí pretendíamos obter aconteceram na realidade. Basicamente pretende-se fazer uma análise sobre o que foi projetado e o que na realidade aconteceu.

Começamos por referir, já com alguma nostalgia, que conseguimos-nos integrar nesta escola com alguma facilidade, não sei se devido às nossas atitudes e postura ética e profissional, ou se devido ao facto de nos terem sempre tratado tão bem. Desde funcionários, professores, direção, alunos, colegas de estágio e orientadora. Acreditamos que seja por ambos. De facto conseguimos demonstrar responsabilidade no desempenho da função tanto na aquisição do conhecimento como na atitude diária, de acordo com o estatuto do professor. Estas relações criadas permitiram que fosse possível desenvolver todos os nossos projetos e todos os projetos do núcleo sem qualquer entrave.

A relação com a orientadora foi fundamental porque ela foi sem dúvida responsável por muitas das aprendizagens realizadas. Importa realçar a importância das reuniões constantes ao longo do ano e todas as temáticas discutidas que

serviram para refletir sobre a prática e sobre as várias possibilidades de ação, que corresponderam à nossa evolução em variados aspetos (planeamento, realização e avaliação).

Dentro do planeamento foi possível percebermos que de facto importa conhecer o contexto para que desde logo se possa trabalhar com responsabilidade e com consciência. Todos estes procedimentos foram novos e servirão para aplicar na prática futura. Acreditamos realmente que um bom planeamento é meio caminho andado para o sucesso e o outro meio caminho é a reflexão diária que deve ser feita para se tomar consciência da realidade e fazer ajustes caso seja necessário.

Relativamente à realização acreditamos ter evoluído imenso e isso favoreceu o desenvolvimento das aulas e das aprendizagens realizadas. Podemos referir que houve uma melhoria ao nível da instrução principalmente nas matérias relativas aos jogos coletivos. No início perdíamos algum tempo e sentíamos que a organização da informação deveria ser melhorada, contudo pensamos que o investimento feito na pesquisa e leitura destes temas, assim como as observações realizadas permitiram tornar os períodos de instrução mais curtos e ricos em informação. Também se verificou que a utilização de meios gráficos permitiam que os alunos compreendessem a mensagem de forma mais rápida. Como tal foi uma estratégia que pusemos em prática frequentemente para explicar ações táticas.

Através de um reparo feito pela professora Elsa Silva, percebemos que o balanço final é uma fase bastante importante e que é aí que se verifica se a mensagem foi captada pelos alunos. Como tal começamos também a refletir e procurar as questões mais apropriadas para essa fase da aula, pedindo sempre aos alunos que depois de realizarem os alongamentos se sentassem.

Ao nível da avaliação, as aprendizagens foram imensas. Desde melhorar a capacidade de observação diária e perceber que “olhar” é diferente de “ver”. Um professor tem de ter a capacidade de ver e saber qual o feedback mais indicado para permitir que o aluno tenha êxito. Também o desenvolvimento de grelhas de avaliação para as diferentes matérias foram uma aprendizagem importante que permitiram avaliar de forma consciente e facilitaram este processo.

É importante referir as aprendizagens realizadas com o acompanhamento ao cargo de diretor de turma. Com esta tarefa de estágio pudemos analisar de perto esta função e perceber quais as obrigações, deveres e responsabilidades deste cargo. De facto é uma função que nem todos devem desempenhar porque nem

todas as pessoas têm a sensibilidade necessária, ou disponibilidade mental para o fazer. Para além disso a maioria dos professores vê este cargo como um “cargo de trabalhos”.

Falando agora das atividades desenvolvidas relativas à disciplina de Projetos e Parcerias temos a referir que em relação ao “Torneio de Voleibol” e à “I Competição de Dança” estas foram experiências enriquecedoras e promotoras de aprendizagens pois permitiram ter a perceção de como se desenvolve um torneio/atividade e como reagir num ambiente de pressão pelas diversas responsabilidades e rapidez de procedimentos. A partir destas atividades sentimo-nos capazes de desenvolver outras semelhantes em contextos futuros.

As relações e trabalhos desenvolvidos entre os elementos do núcleo de estágio permitiram conhecer outros pontos de vista e formas de intervir. A partilha de experiências e observações realizadas fizeram com que desenvolvêssemos o sentido crítico e a capacidade de reflexão.

Os professores aprendem a ensinar, pela observação de aulas (Lortie, 1975), aprendizagem através da observação, pelo desempenho na sala de aula, aprendizagem através da ação instrucional (Munby & Russell, 1993; Zeichner, 1993) e pela interação com os seus pares e com os seus orientadores, aprendizagem através da ação comunicativa (Habermas, 1982). A aprendizagem através da ação instrucional inicia-se com a frequência da componente prática dos cursos de formação de professores, isto é, nos estágios pedagógicos quando lhes são atribuídas turmas reais e começam a funcionar como docentes.

5.1 APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

No que diz respeito às aprendizagens dos alunos podemos referir que foram realizadas aprendizagens nos domínios: psicomotor, sócio afetivo e cognitivo.

Sendo esta uma turma algo heterogénea em algumas matérias e homogénea noutras mostrava no geral grandes dificuldades, diríamos preocupantes, para este nível de ensino. Para além da componente prática, também em aspetos cognitivos apresentava dificuldades, salvo algumas exceções. Os elementos constituintes da turma não se relacionavam todos entre si uma vez que vinham de turmas diferentes

e alguns alunos eram repetentes. Como tal foi para um desafio, um diamante em bruto ao qual tivemos de pôr “mãos à obra”.

Em relação ao domínio psicomotor as aprendizagens realizaram-se ao nível das matérias abordadas. Após ser feito um balanço entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa pudemos constatar uma evolução tremenda quer na componente técnica quer nas ações táticas.

Ao nível sócio afetivo pode-se dizer que o desenvolvimento de tarefas de cooperação foi bastante positivo para as aprendizagens dos alunos e em certa medida uma forma de fortalecimento das relações e sociabilidade entre os elementos da turma. A participação, assiduidade e pontualidade, também foram melhorando, permitindo aos alunos obter maior rendimento das aulas favorecendo assim o processo de aquisição de conhecimento.

As tarefas de aula e criação de rotinas permitiram que os alunos desenvolvessem a capacidade de organização e responsabilidade.

Foram também desenvolvidos, a nível cognitivo, os conhecimentos teóricos das matérias abordadas, permitindo aos alunos reformular as suas ideias no que concerne a um estilo de vida saudável.

6. DIFICULDADES SENTIDAS E FORMAS DE RESOLUÇÃO

Com o início do ano letivo deparamo-nos com imensas tarefas a realizar para podermos desenvolver um planeamento consciente. Esta fase foi bastante difícil porque existindo outras ocupações laborais exigiu que o empenho fosse redobrado e que a organização fosse exemplar para se poder dar resposta a tudo o que tinha de ser desenvolvido. Desde logo foram definidas prioridades entre os membros do núcleo de estágio e foi dividido trabalho para que não estivéssemos dependentes uns dos outros.

Seguiram-se as avaliações diagnosticas e com elas a dificuldade de num curto espaço de tempo conseguirmos perceber qual o nível dos alunos e existência ou não de grupos de nível. Para que esta observação fosse facilitada foram criadas grelhas onde estivessem caracterizados os níveis de execução e assim tornou-se mais fácil fazer um diagnóstico.

Após a realização desta avaliação surgiu mais um desafio... Era necessário realizar uma extensão e sequência de conteúdos que fosse de encontro às necessidades da turma e aos objetivos para ela traçados. Aqui foi fundamental o debate com a orientadora e com os colegas do núcleo de estágio, assim como a pesquisa efetuada aos manuais para podermos tornar esta tarefa mais fácil e ao mesmo tempo consciente. Nas reuniões aproveitamos sempre para apresentar dúvidas porque de facto existiam imensas. Depois de definirmos os conteúdos tivemos de distribuir as matérias pelos espaços e verificamos que segundo o *roulement* teríamos poucas aulas de interior o que criou algumas dificuldades pois três das matérias teriam de ser abordadas no interior. Procuramos assim arranjar soluções que passaram por verificar se a sala com espelhos estava disponível no horário das aulas e ao perceber que sim optamos por na matérias de dança recorrer a esse espaço.

Após esta fase surgiram outras dificuldades na intervenção. Nas primeiras aulas existia o receio de não ser cumprido o tempo definido para os exercícios no plano de aula e, como tal, havia uma grande dependência do relógio para cumprir à risca este parâmetro. Apercebemo-nos no entanto que isso iria limitar a intervenção e que o facto de estarmos tão “agarrados” ao plano de aula diminuía a sensibilidade na análise de outras situações. Como tal e depois de conversarmos sobre esse assunto com a orientadora fomos libertando e tendo uma atitude mais próxima do dia-a-dia.

Chegada a altura de abordar os jogos coletivos, tivemos algumas dificuldades nas questões táticas do Basquetebol. Como tal começamos desde logo a estudar e aproveitamos para esclarecer algumas dúvidas com o estagiário Sérgio Ferreira visto a formação dele ser especializada em alto rendimento (futebol). Foram consultados também alguns vídeos e as aulas observadas serviram para enriquecer os nossos conhecimentos.

Relativamente ao comportamento da turma verificamos no início do ano que haviam elementos bastante “faladores” e para resolver essa situação teve de se adotar um estilo de ensino por comando (Mosston). Também na divisão de grupos foi utilizada a estratégia de colocar um rapaz por grupo de forma a aumentar a motivação o empenho motor e a diminuir os momentos fora da tarefa. Isso permitiu que com o passar do ano fossem utilizados outros estilos de ensino uma vez que se

verificou um aumento gradativo d/o nível de independência dos alunos na execução das tarefas.

O conteúdo dos feedbacks também foi algo que suscitou alguma preocupação porque sendo a turma de um nível tão baixo na maioria das matérias era necessário aprofundar bastante os critérios de êxito dos exercícios para na hora exata podermos dar informação rica e assim auxiliar da melhor forma os alunos ajudando-os a ter êxito.

7. QUESTÕES DILEMÁTICAS

É através do confronto entre o que pensamos e o que nos mostra a realidade que são formadas questões às quais muitas das vezes não conseguimos encontrar resposta. A isto se chama um dilema.

Neste ano surgiram algumas dessas questões dilemáticas que passamos a descrever. Relativamente às metodologias de ensino muito se preconiza o modelo por “etapas” em que os objetivos devem ser anuais, as atividades devem ser desenvolvidas com a integração de várias matérias numa mesma aula, as matérias devem alongar-se no tempo,... E condições para isso? Existem? Se não existem o que fazemos? Apoiamo-nos em modelos que não trazem grandes benefícios? E o roulement que é definido nas escolas tem em conta o plano de turma? A consolidação das matérias será possível?

Estas são questões que se levantam quando verificamos que a bibliografia diz uma coisa mas a realidade diz outra oposta.

Outro dos dilemas encontrado foi tentar perceber o que se faz quando se tem um aluno com dificuldades ao nível visual. É avaliado tal qual os outros? Realiza as atividades juntamente com a restante turma? E se realiza está a ser beneficiado ou prejudicado? Esta foi uma situação que questionamos várias vezes não compreendendo o porquê de não existir um plano alternativo.

Então e se for tratado como igual, é benéfico para ele e aprenderá da melhor forma?

Quem apoia os alunos que necessitam de apoios e que não se enquadram na educação especial?

“Compete aos órgãos de gestão e orientação pedagógica das escolas decidir sobre quais os docentes de turma ou de disciplina que irão prestar apoio às aprendizagens (Despacho n.º13 599/2006 e Despacho n.º 17 860/2007). Compete ainda às escolas, no exercício da sua autonomia e no enquadramento do respetivo projeto educativo, conceber, propor e gerir respostas específicas orientadas para a oferta da diversificação curricular. Uma organização e gestão flexíveis permitem implementar um conjunto de medidas, que visam promover o sucesso escolar de todos os alunos”.

8. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

8.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

No início deste ano pôde-se verificar que o nível da turma era bastante abaixo daquilo que é esperado para uma turma do 11º ano. Para além dessa constatação pudemos perceber ao longo do 1º período que a turma, talvez por ser maioritariamente do sexo feminino não se empenhava tanto quanto devia.

Após verificarmos que as dificuldades técnicas eram muitas em praticamente todas as matérias, era importante que nas aulas a exercitação dos gestos começasse logo no aquecimento (especificidade) mas que não fosse um aquecimento monótono e que logo aí conseguíssemos cativar os alunos e motivá-los (ludicidade). Para além disso pretendíamos também que nessa fase da aula se promovesse a capacidade de resolução dos problemas e tomada de decisões (jogo). Como tal era nosso objetivo estudar e desenvolver este tema que é fundamental no sentido em que quanto maior tempo os alunos têm para praticar algo que se quer ver desenvolvido melhores são os resultados ao fim de uma unidade de ensino.

Foi nosso objetivo então desenvolver um tema que se enquadrasse nos domínios de intervenção da Educação Física escolar. O tema escolhido centrou-se na componente do planeamento, mais propriamente na escolha dos exercícios de aquecimento tendo em conta a sua função real e a matéria a lecionar.

Esta escolha visou esclarecer algumas questões que foram surgindo:

- Quando escolher exercícios lúdicos?
- Quais os exercícios lúdicos mais indicados para cada modalidade?

- Quando optar por metodologias que não sejam propriamente lúdicas?
- Incluir alongamentos?

Muito se fala da importância desta fase da aula como parte preparatória para a fase seguinte com especial relevo para exercícios que nos aumentem a temperatura corporal, que preparem as estruturas do nosso corpo para a atividade seguinte, que nos predisponham mentalmente para a prática de atividade física, etc.

No entanto quando vamos fazer a seleção dos exercícios deparamo-nos com o dilema de tentar encontrar o exercício ideal para poder corresponder a todos os pressupostos do aquecimento e de facto perdíamos algum tempo com o assunto...

Assim, era interessante desenvolvermos este tema para no futuro conseguirmos selecionar os exercícios de aquecimento de forma mais rápida e conscientes de que será um bom exercício para o objetivo em questão.

8.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

➤ Aquecimento

Os profissionais envolvidos na atividade física assim como técnicos, treinadores e atletas, colocam o aquecimento antes de todo e qualquer exercício, de forma a proporcionar ao praticante melhorias ao nível psicológico, fisiológico, assim como na redução de lesões articulares (Mcardle, et al. 2003).

O aquecimento tem por finalidade preparar os músculos e articulações para o exercício principal proposto, preparando os segmentos para o desenvolvimento da flexibilidade, evitando lesionar o sistema músculo-articular por antecipar imprevistos no movimento (Achour, 2002). Com o objetivo de melhorar a performance e a reduzir riscos de lesão o aquecimento prepara o corpo fisicamente para a atividade desportiva (Alter, 1999).

Aquecimento Geral/ Aquecimento Específico

➤ Aquecimento geral

De todos os tipos, o aquecimento geral é o mais utilizado de uma forma globalizada pelos indivíduos. Segundo Alter (2001) os movimentos utilizados no aquecimento geral não são diretamente interligados aos que serão envolvidos no exercício propriamente dito, com isso torna-se amplo por abranger diversos movimentos como rotações articulares, calistenia, saltar à corda, corrida, marcha, ou seja, movimentos dinâmicos ou cíclicos, aumentando assim a temperatura central do corpo.

Segundo Dantas (2003) o aquecimento geral é dividido em dois grupos, são eles o aquecimento orgânico e o aquecimento neuromuscular. No aquecimento orgânico o foco de trabalho é o sistema cardiopulmonar enquanto no aquecimento neuromuscular evidência a preparação dos músculos, articulações e do sistema nervoso de uma maneira generalizada.

Weineck (2001) distingue diversos benefícios atribuídos ao aquecimento geral, com a elevação da temperatura corporal interna e muscular, a preparação do sistema cardiopulmonar às ações posteriores serão minimizadas, pois as estruturas estarão preparadas para as cargas seguintes, agindo profilaticamente as lesões, pois numa corrida por exemplo, a produção do líquido sinovial é maximizada melhorando a absorção da força recebida.

➤ Aquecimento específico

O aquecimento específico baseia-se em preparar o corpo para a atividade posterior, utilizando movimentos parecidos com a modalidade pretendida, mas com uma redução na intensidade do trabalho (Simão, 2003).

O aquecimento específico consiste num trabalho muscular localizado afetando de uma forma benéfica os mecanismos neurotransmissores, fazendo com que estes sofram um ensaio antecipando dos movimentos a serem executados posteriormente, possibilitando uma intimidade prévia com estes movimentos (Dantas, 2003).

Segundo Maior e Ferreira (2006), as características do aquecimento específico são de otimizar a capacidade de coordenação motora, ampliar a redistribuição do fluxo sanguíneo e irrigação muscular, assim ocorre um aumento de oxigénio nesta estrutura capacitando uma melhoria do metabolismo muscular, ocasionando a oportunidade de familiarização com o movimento a ser trabalhado.

Segundo Bravo et al. (2005) o aquecimento específico é realizado de uma forma ativa e dinâmica. Este tipo de ação envolve os grupos musculares que serão solicitados prioritariamente durante a aula ou em diferentes tipos de treino, em que os movimentos idênticos da atividade estão incluídos, embora realizados com menor intensidade (próximo ao conteúdo específico do treino, exercícios que irão constituir a parte principal – dependendo a duração da atividade, da idade, temperatura, entre outros). O aquecimento desempenha um papel importante no sucesso, levando ao máximo as potencialidades do atleta de forma a aumentar as suas capacidades e, para isso, ele não pode obter um bom desempenho, se essa questão não for tratada como deve ser.

➤ **Alongamentos / Flexibilidade**

O alongamento é um meio para melhorar a capacidade física de flexibilidade, otimizando a amplitude do movimento (Archour, 2002). O alongamento afeta o tecido muscular, tendões e ligamentos e outras estruturas que provocam a limitação do movimento articular. Podemos citar dois métodos de alongamento que são o estático e o dinâmico geralmente utilizados como aquecimento nos exercícios preliminares.

Os exercícios de alongamento são apresentados com eficiência por serem de baixa intensidade, demonstram eficácia na fase de aquecimento por diminuir o risco de lesão, aumentando a irrigação sanguínea na musculatura utilizada (Campos, et al, 2006).

A flexibilidade assim como o seu treino têm sido alvo de inúmeras investigações, aumentando muito a quantidade e qualidade das informações a seu respeito. Os estudos do treino da flexibilidade relacionado com diferentes atividades desportivas mostram-se quase unânimes com relação à importância do seu treino aplicado aos desportos (Wang, 1999 e Wiemann, 2000).

A flexibilidade pode ser definida como a qualidade física responsável pela execução voluntária de um movimento em máxima amplitude articular, por uma

articulação ou conjunto de articulações dentro de seu limite morfológico, sem risco de causar nenhuma lesão (Dantas, 2002). Ainda segundo Dantas, o treino da flexibilidade pode ser realizado de formas distintas em função dos diferentes níveis de intensidade, máximo e submáximo. Na intensidade submáxima temos o alongamento, que do ponto de vista fisiológico ocorre a deformação dos componentes plásticos (retículo sarcoplasmático, mitocôndrias, sistema tubular, ligamentos e discos intervertebrais) e durante a performance facilita a execução dos movimentos e aumenta a eficiência pela pré-deformação desejada dos componentes plásticos.

➤ **Especificidade no Aquecimento**

Tenroller e Merino (2006), na maioria das vezes, a aula é dividida em três fases bem distintas. Cada uma delas tem uma intensidade, desenvolve determinados conteúdos e deve estar interligada às demais, em perfeita sincronia e consonância com os objetivos delineados. Afirmam ainda que, na parte inicial da aula, entre os objetivos mais interessantes a atingir, estão elevar a FC (frequência cardíaca) a fim de que uma quantidade maior de sangue passe pelo sistema circulatório, o que será de grande importância para as solicitações dos grupos musculares envolvidos nas atividades que se seguirão, entre outros benefícios fisiológicos. Nessa parte da aula, é interessante que, antes do aquecimento, o professor explique as atividades, bem como os seus respectivos objetivos. Com a ideia de que todas as atividades sejam divertidas e alegres. É pertinente que nessa parte da aula aconteçam exercícios, de preferência lúdicos. Porém, dependendo do objetivo da aula, às vezes, essa metodologia não será possível. O tempo designado para esta parte da aula é, teoricamente, entre 5 e 10 minutos.

➤ **Ludicidade no Aquecimento**

Aliar atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem pode ser de grande valia, para o desenvolvimento do aluno, um exemplo de atividade que desperta e muito o interesse do aluno é o jogo, sobre o qual nos fala Kishimoto (1994): “O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que

colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola”.

Percebemos assim a necessidade do professor pensar nas atividades lúdicas nos diferentes momentos do seu planeamento. Lembrando que o jogo e a brincadeira exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais.

Destacando ainda mais a importância da ludicidade, refiro as palavras de Ronca (1989) que refere que a ludicidade permite que se explore a relação do corpo com o espaço, permitindo possibilidades de deslocamento e velocidade, e cria também condições cognitivas para solucionar problemas. Assim o aluno vai assimilando ao mesmo tempo que exercita, o que faz com que se realizem atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento da sua personalidade e do seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo.

O lúdico torna-se assim de vital importância para a educação e ainda segundo Ronca (1989): “O lúdico torna-se válido para todas os anos de escolaridade, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas com a infância. Na realidade, embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil”.

➤ TGFU

A proposta do *Teaching Games for Understanding* (TGFU) defende que a iniciação desportiva se baseie em jogos reduzidos. Para autores que seguem essa linha teórica, a prática destes jogos contribui para a compreensão da lógica tática do jogo formal.

A teoria do TGFU é apresentada inicialmente por Bunker e Thorpe (1986) e sugere que as aulas de iniciação desportiva se baseiem em jogos reduzidos. Estes jogos podem ter espaço reduzido, menos jogadores, equipamentos adaptados, tempo de jogo reduzido, enfim, possuem regras adaptadas em relação ao jogo formal. No entanto, é importante que a estrutura tática destes jogos reduzidos seja semelhante a do jogo formal. Dessa forma, o aluno compreende a lógica do jogo, sendo capaz de responder de maneira inteligente às situações que aparecem durante o jogo. Segundo a abordagem do TGFU, o foco está em fazer com que o

aluno compreenda a tática antes de preocupar-se com a aprendizagem dos gestos técnicos.

O principal ponto criticado por Bunker e Thorpe (1986) é a linha pedagógica na qual as aulas de iniciação desportiva estavam tradicionalmente pautadas. Ou seja, aulas que se estruturavam a partir de atividades analíticas, desvinculadas do contexto do jogo e que visavam o ensino de habilidades técnicas. O pressuposto teórico que orienta o modelo tecnicista é o de que, uma vez aprendidos os gestos técnicos, o aluno está apto para jogar o jogo formal. Em outras palavras, o jogo é dividido em elementos técnicos que são ensinados isoladamente. A partir disso, a expectativa é a de que o aluno saiba aplicar esses elementos no jogo de maneira eficiente.

Segundo Light (2007), aulas de iniciação desportiva que se baseiam no ensino de habilidades técnicas, estruturadas a partir da repetição de gestos, geram pouco interesse nos alunos. Para o autor, esse modelo tradicional de ensino reduz as possibilidades educacionais e a complexidade do contexto que a iniciação desportiva envolve. Aprender a jogar qualquer jogo envolve aspetos como a percepção, a resolução de problemas, tomadas de decisão e resposta às informações do ambiente.

Esse aspeto da percepção e resolução de problemas também é discutido por Balbino e Paes (2005). Segundo os autores, é importante que o processo de iniciação desportiva seja marcado pela variedade das atividades realizadas durante as aulas. Os professores devem promover diferentes jogos para que a criança entre em contacto com uma diversificação de movimentos e pluralidade de situações-problema. Dessa forma, contribui-se de maneira significativa para a aquisição de habilidades motoras e para a percepção de variadas situações-problema e a busca de respostas inteligentes e criativas.

Mitchell, Oslin e Griffin (2003) também discutem o contexto do jogo a partir da perspectiva do TGFU. Para eles, as crianças aprendem a solucionar os problemas táticos durante a vivência do jogo. É importante que o professor realize uma análise das ações dos alunos durante os jogos e, após identificar os problemas táticos, elabore uma sequência de atividades que possam solucionar estes problemas. Este processo dá-se a partir da realização de atividades mais simples em direção a atividades com situações-problema mais complexas. A partir destas reflexões, corroboramos com a proposta de Sadi, Costa e Sacco (2008) que aproxima a

proposta do TGFU ao contexto da Educação Física escolar. De acordo com esses autores, é importante que o processo de planejamento de aulas de Educação Física esteja fundamentado em elementos teóricos do TGFU. É de fundamental importância que os jogos propostos em aula estejam adequados ao nível dos alunos. Com o decorrer das aulas, deve haver um aumento no nível de complexidade das atividades de forma a promover um desenvolvimento na percepção tática e compreensão do jogo por parte dos alunos.

Paes (2001) também defende o jogo como uma importante ferramenta pedagógica no processo de iniciação desportiva. Segundo o autor, o jogo oferece a possibilidade de acentuar a lucidez de uma prática desportiva, envolve aspectos sociais, culturais, psicológicos, cognitivos, emocionais. Ao jogar, a criança aprende a lidar com os companheiros, com os adversários, com situações de adversidade que requerem inteligência e criatividade para serem solucionadas, aprende a importância das regras, a necessidade de conviver com as diferentes emoções que o jogo ocasiona. Enfim, o jogo envolve um contexto complexo, que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança.

Uma vez inserida nessa multiplicidade e complexidade, a vivência desportiva torna-se uma prática educacional, e é esse o pressuposto que deve nortear as aulas de iniciação desportiva. Reforçamos com a ideia apresentada por Santana (2005) de que a iniciação desportiva é um fenômeno complexo, composto por diversas unidades que se inter-relacionam de forma dinâmica e imprevisível. É um fenômeno carregado de sensibilidade, com implicações que interferem no processo de desenvolvimento humano da criança.

8.3 ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS

Após verificarmos o tipo de turma onde iríamos desenvolver a intervenção pedagógica foi necessário percebermos quais as suas apetências e quais as suas dificuldades, de forma a tirarmos partido das apetências e direcioná-las para os objetivos a atingir, e por outro lado ajudarmos os alunos a ultrapassar as dificuldades.

Assim, achamos importante que o aquecimento fosse uma fase promotora do desenvolvimento das aprendizagens e como tal teríamos de investir na formação de forma a dar resposta ao problema que se levantava.

As estratégia passaram por:

- Fazer um estudo intensivo sobre bibliografia especializada no tema;
- Observar aulas de outros docentes;
- Entrevistar professores sobre o tema;
- Trocar e partilhar ideias com orientadora e colegas de estágio;
- Refletir diariamente sobre as aulas.

8.4 ALTERAÇÕES E/OU RESULTADOS OBTIDOS

Podemos dizer que através deste estudo conseguimos adquirir experiência no planeamento desta fase da aula (aquecimento) permitindo diminuir o tempo despendido no planeamento dos exercícios. Segundo Altman e Peres (2001) a formação do profissional e a preocupação com a qualidade do trabalho que irá desenvolver terão influência direta no conteúdo que seleciona para ensinar.

Percebemos também que a utilização de exercícios lúdicos despertava o interesse e a motivação para a aprendizagem de várias habilidades o que se traduziu numa evolução significativa ao nível técnico, tático e na capacidade de resolução dos problemas e tomada de decisões. Também verificamos que ao nível do relacionamento interpessoal houve uma grande evolução sendo estabelecidas relações até então inexistentes entre alguns elementos da turma.

Concluimos assim que os alunos beneficiaram a vários níveis com o investimento pessoal feito acerca do tema exposto. Schempp, P (2003) “Ensinar bem requer a recolha constante de informação. Bons professores e treinadores estão a par da evolução no ensino, das novas técnicas de treino, ... A tecnologia não só permitiu aceder a conhecimento como também fornece o acesso a informação nova.”

8.5 ELEMENTOS DE PESQUISA AUTÓNOMA

Através de entrevista realizada a sete (7) professores de Educação Física de outras escolas pudemos perceber de que forma eles dizem atuar nesta fase de aula, quais os exercícios utilizados e como selecionam esses mesmos exercícios.

Os resultados obtidos nesta investigação foram usados numa perspectiva qualitativa, pois serviram para compreender os fenómenos e interpretar o percurso das ações. Foi utilizado o processo de “Quantização” (Quantitizing) - Quando os dados qualitativos são tratados com técnicas quantitativas para os transformar em dados quantitativos. Este tipo de tratamento pode ser usado para extrair mais informação dos dados qualitativos (Sandelowski, 2000) – construindo-se assim um quadro com dados quantitativos onde estão representadas algumas das temáticas em estudo e a quantidade de professores que assinalaram cada uma e respetiva percentagem.

Variável	Respostas	N	%
Anos de experiência	Entre 0 a 5 anos	2	29%
	Entre 6 a 10 anos	2	29%
	Entre 11 a 15 anos	2	29%
	Entre 16 a 20 anos	1	14%
Estrutura de Plano de Aula	Três partes	7	100%
Formação Complementar Extra Escola	Sim	4	57%
	Não	3	43%
Atividades Extra Escola	Sim	5	71%
	Não	2	29%

Parte Inicial	Tipo de Exercício	Jogo Lúdicos de Cooperação	2	29%
		Jogos Pré-Desportivos	4	57%
		Corrida com Mobilização Articular	6	86%
		Alongamentos	4	57%
	Duração (Aula 45')	Entre 5 a 10 minutos	6	86%
		Entre 10 e 15 minutos	1	14%

Tabela 2: Resultados do Estudo (Análise Quantitativa)

Fazendo uma análise dos resultados pode-se dizer que relativamente à fase de aquecimento a maioria dos professores refere ter em conta a parte fundamental e realizar um aquecimento geral seguido de aquecimento específico. Os exercícios escolhidos para esta fase são: corrida com movimentação articular. Nesta parte verificamos que quase a totalidade dos entrevistados fazem corrida com movimentação articular, mais de metade realizam nessa fase jogos pré-desportivos, dois referem usar jogos lúdicos cooperativos, e mais de metade termina esta fase com alongamentos.

Para além destas perguntas achamos também importante perceber de que forma é que os professores planeiam as aulas e fazem a escolha dos exercícios utilizados. Alguns dos professores referiram a importância da experiência, outros falam na troca de experiências com colegas e dois referiram a pesquisa em dossiers.

CAPITULO IV - CONCLUSÃO

O que os professores fazem e a forma que fazem é importante, mas a real importância da pedagogia pode ser encontrada na forma como os professores afetam os seus alunos (Siedentop,1991).

Partindo desta frase podemos dizer que ao olharmos para trás vemos um ano repleto de aprendizagens quer nossas quer dos alunos, e essa é a maior alegria e o maior prazer que um professor pode ter. Sabe bem ouvir “professora nunca tinha conseguido fazer isto antes” ou então “nem sei como consegui perder o medo” ou ainda “ é de notar o esforço que a professora tem feito para eu aprender a andar de bicicleta”.

Assim e depois deste ano de trabalho podemos dizer que conseguimos atingir os objetivos a que inicialmente nos propusemos e devemos a todas as pessoas que nos rodearam um obrigado, pois todos foram responsáveis pela nossa evolução enquanto pessoa e enquanto professor. O sentimento é de alegria mas também de nostalgia por sabermos que acabou...

Ser um professor com capacidade de ensinar requer anos de prática reflexiva e reformulação de metodologias para ser capaz de fazer sempre melhor. É esta construção diária que pretendemos e é nestes moldes que queremos ensinar e merecer o título de professor.

Queremos ter a capacidade de ser bons oradores e de transmitir fielmente os objetivos que pretendemos ver alcançados tendo sempre em conta as características dos nossos clientes que são os alunos.

Sinto que hoje sou bastante mais que ontem mas com certeza menos que amanhã...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baffi, M. (2002): O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis.

Constantin, V. (2000). *Didática – Textos de apoio FCDEF – UC*. Coimbra.

Cunha, M.O.; Rego, A. & Cunha, R.C. (2007). *Organizações Positivas*. Publicações Dom Quixote.

Gomes, R. (2011/2012): *Guia do Estágio Pedagógico*. FCDEF-UC.

Leal, R. (2008): *Planejamento de ensino*.

Disponível em: www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf.

Libâneo, J. C. (1992): Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. *Inter-Ação*, Rev. da Faculdade de Educação/UFG, Goiânia.

Libâneo, J.C. (1990): *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente – Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*. Tese de Doutorado.

Libâneo, J.C. (1994): *Didática*, São Paulo, Cortez.

Mosston, M. (1965). Do comando à descoberta, estilos de ensino em educação física. From command to discovery, styles of teaching in physical education. Speech NCPEAM conference.

Nobre, J. (2011): *Tese de Mestrado*.

Nobre, P. (2008). Documentos de Apoio à Disciplina de Observação e Avaliação Pedagógica. FCDEF-UC.

Nóvoa, A. (1994): Os professores e sua formação, 2.^a ed., Lisboa, Nova Enciclopédia.

Piéron, M. (1996): Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: FMH

Pimenta, S. G. (1995): A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura, in PIMENTA, S. G.: O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática, São Paulo: Cortez.

Silva, S. (2009). Documentos de Apoio à Disciplina de Prática de Ensino. FCDEF-UC.

Tenroller, A., Merino E. (2006). Métodos e planos para ensino dos esportes. Canoas: Ulbra.

Vasconcelos, Celso dos S.: Construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola, 3a ed., Libertad, 1994.

WEBGRAFIA

<http://www.ece.cmu.edu/~koopman/essays/abstract.html>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Abstract>

<http://www.pucrs.br/edipucrs/agestaodaaula.pdf>

<http://pt.shvoong.com/books/470147-pedagogia-da-autonomia-paulo-freire/>

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAG2wAL/resumo-pedagogia-autonomia-paulo-freire>

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5544/1/Tese%20de%20Mestrado%20de%20Ana%20Forte1.pdf>

http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/junior_rm_dr_mar.pdf

<http://www.slideshare.net/kelmonteiro/book1-slideshare>

<http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/monografia-ludico-jogos-brinquedos/>

<http://www.silvaserpa.com.br/download/Planejamento%20de%20Unidades%20Didaticas.pdf>

http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID28/pdf/2007_2_1_28.pdf

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAQvkAA/didatica>

<http://www.efdeportes.com/efd126/as-caracteristicas-pessoais-do-bom-professor-em-educacao-fisica.htm>

<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium39/4.pdf>

<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Aula3e4ensinarbemparaaprendermelhor.pdf>

<http://www.slideshare.net/arturramisio/o-ensino-e-o-clima-socio-relacional-da-aula-presentation>

<http://www.artigonal.com/recursos-humanos-artigos/a-importancia-do-estagio-403435.html>

<http://w3.ualg.pt/~jmartins/gestao/gerir.o.dia-a-dia/desempenho.pdf>

<http://cdr4apgn.wordpress.com/2007/06/04/formacao-plena-para-os-professores/>

http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9909/3/3123_TM_01_P.pdf

<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/242/1/MestradoDiogoAbreu.pdf>

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=98>